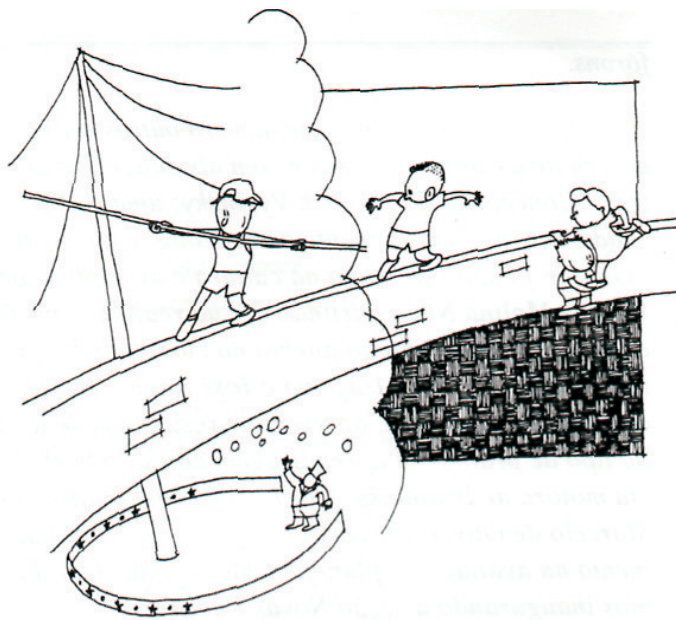


# Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica



terizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, pela inter-relação de fatores internos e externos, e pelos processos de adaptação que superam e vencem os obstáculos com os quais a criança se cruza "(p. 116)

Airton Negrine

Neste artigo se pretende fazer uma releitura das concepções do jogo em Vygotsky desde um ponto de vista psicopedagógico, considerando, por um lado, a visão construtivista deste psicólogo contemporâneo e, por outro, analisando a relevância do jogo como elemento psicopedagógico, fundamentalmente, na faixa etária dos dois aos sete anos. Outro aspecto introdutório que queremos destacar é situar o entendimento que Vygotsky tem sobre o desenvolvimento do indivíduo para que se possa entender melhor suas contribuições.

É importante destacar que a palavra "jogo" deve ser entendida como "brincar", já que no idioma português parece ser a palavra mais adequada.

Na opinião de Vygotsky (1979), o desenvolvimento não é simplesmente uma lenta acumulação de mudanças unitárias, mas sim,

*"um processo dialético complexo, carac-*

Este conceito no mínimo rechaça as teorias que sustentam que o desenvolvimento resulta da acumulação gradual de alterações independentes.

Para Wertsch (1988), são três os temas que constituem o núcleo da estrutura teórica de Vygotsky. Em primeiro lugar, a crença no método genético ou evolutivo, entendido como processos de desenvolvimento: em segundo lugar, a tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais e, em terceiro lugar, a tese pela qual os processos mentais podem ser entendidos somente mediante a compreensão dos instrumentos e sinais que atuam de mediadores.

É verdade que Wertsch, ao apreciar a teoria de Vygotsky, também faz uma análise crítica. Uma de suas críticas é ao sentido de que Vygotsky nunca foi demasiado claro sobre o que pensava acerca do desenvolvimento natural, porque centrou sua investigação quase que

exclusivamente no desenvolvimento social ou cultural, que é a base de seu enfoque teórico.

Neste sentido, Vygotsky afirma que um mecanismo essencial dos processos reconstitutivos que tem lugar no curso do desenvolvimento das crianças é a criação e o uso de um determinado número de estímulos artificiais. Sustenta que os estímulos artificiais desempenham um papel secundário que permite ao homem dominar sua própria conduta, inicialmente por meios externos e, posteriormente, mediante operações internas muito mais complexas.

Na opinião de John-Steiner y Souberman (1979), a visão de Vygotsky é distinta de seus contemporâneos mais prestigiosos, como Thorndike, Piaget y Koffka, uma vez que ele dá destaque para a psicologia dos seres humanos culturalmente transmitida e historicamente configurada.

A criação e o uso de estímulos auxiliares ou "artificiais" constitui um aspecto crucial da capacidade humana, que já se manifesta na infância. Através destes estímulos se alteram, pela ativa intervenção humana, a situação imediata e a reação vinculada a mesma. Portanto, Vygotsky, ao mesmo tempo que põe ênfase no organismo ativo, considera que o jogo é o meio básico do desenvolvimento cultural das crianças. Para uma melhor análise crítica do jogo em Vygotsky é importante ver como ele se situa frente às teorias do desenvolvimento.

## TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO ANALISADAS POR VYGOTSKY

As teorias relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são agrupadas por Vygotsky em três categorias.

Na primeira categoria estariam aquelas que partem do pressuposto da "independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem", nas quais a aprendizagem é considerada como um processo externo.

Na segunda categoria se situam aquelas que afirmam que "aprendizagem é desenvol-

vimento". Estas teorias, em tese, colocam-se numa posição oposta a anterior.

Na terceira categoria situam-se as teorias que tratam de conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista. Isto é, por uma parte o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente da aprendizagem e, por outra, esta mesma aprendizagem, no curso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento, se considera coincidente com o desenvolvimento.

Vygotsky (1984) não é menos crítico a nenhuma delas, mas dá destaque às teorias que se situam no terceiro grupo. Diz que neste grupo existem três aspectos que merecem reflexão.

O primeiro aspecto reconcilia as duas primeiras categorias, isto é, entende que os pontos de vistas anteriores não se excluem mutuamente.

O segundo aspecto é o que considera a questão da interdependência, significando que o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais. Isto sugere que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto que o processo de aprendizagem, estimula o processo de maturação e lhe faz avançar até certo grau.

O terceiro aspecto, e o mais importante para Vygotsky nesta teoria, consiste em uma ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que determina, desde o ponto de vista psicopedagógico, o fracasso da teoria da disciplina formal, na qual a aprendizagem em determinado campo de conhecimento, tem uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral da criança.

A seu juízo, muitos estudos neste sentido têm demonstrado que o intelecto não é precisamente a reunião de um certo número de capacidades gerais, tais como: observação, atenção, memória, etc., mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das

***Quando à criança chega a escola já aprendeu muitas coisas e isto se constitui a pré-história da aprendizagem escolar, adquirida de uma forma não-sistemática, provavelmente esta seria a diferença fundamental entre esta aprendizagem e aquela que se adquire na escola.***

quais de certo modo independentes das outras e, portanto, devendo ser desenvolvidas independentemente, mediante o exercício adequado.

Para Vygotsky, a tarefa daquele que ensina consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, senão muitas capacidades particulares de pensar em diferentes campos, pois não se trata de reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, senão de desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Para Vygotsky, os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral funciona somente porque existem elementos comuns, materiais e processos comuns. O melhoramento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das funções e atividades somente quando estas têm elementos comuns.

O terceiro grupo de teorias examinadas por Vygotsky se opõe a esta concepção uma vez que as teorias, baseadas na psicologia estrutural, compreendem uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa a toda uma série de tarefas diversas. Isto significa dizer que a influência da aprendizagem nunca é específica.

Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independentemente dos diferentes elementos que constituem esta estrutura.

Vygotsky (1984) diz que este terceiro ponto de vista também implica em uma teoria dualista do desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento mental da criança está caracterizado por dois processos, ainda que conexos, que tem diferente natureza e se condicionam reciprocamente. Sem formular inicialmente uma teoria, este autor trata de esclarecer que "aprendizagem e desenvolvimento" não entram em contato pela primeira vez na idade escolar e que, portanto, estão ligadas entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Em seu ponto de vista, quando à criança chega a escola já aprendeu muitas coisas e isto se constitui a pré-história da aprendizagem escolar, adquirida de uma forma não sistemática, provavelmente esta seria a diferença fundamental entre esta aprendizagem e aquela que se adquire na escola.

Seus aportes nos permitem fazer a seguinte pergunta: estes princípios que ele defende se aplicam as demais aprendizagens? Se a resposta for sim, a perspectiva é de compreensão do ser humano como uma totalidade, se a resposta for não, estaremos novamente frente a uma visão fracionada.

Esta preocupação de nossa parte, justifica-se ao observarmos que grande parte dos teóricos que falam da relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem terminam sempre analisando e fundamentando seu ponto de vista em relação às aprendizagens de primeira, segunda e terceira ordem, isto é, reforçar o privilégio de certas aprendizagens sobre outras.

Nossas observações do jogo infantil apontam no sentido de que a criança quando joga, embora prevalecendo a ação, coloca na atividade que realiza uma conjunção de afeto, cognição e motricidade. Observações de crianças de três a cinco anos em diferentes ambientes, atestam que, na atividade lúdica, a criança flutua do exercício ao jogo e deste exercício numa atividade até certo ponto difusa.

Por exemplo, os estudos de Piaget fundamentam que o jogo da criança evolui do jogo de exercício ao jogo simbólico, e deste, ao jogo de regras. A classificação de Piaget atesta a forma linear de entender o desenvolvimento das estruturas mentais, tese contestada por Vygotsky. Quando falamos de aprendizagem nos referimos às experiências adquiridas pelas vivências que a criança experimenta com seu corpo como um todo, sem reduzi-las às atividades estritamente cognitivas.

Vygotsky analisa o problema que se coloca fazendo uma dupla abordagem, inicialmente sobre as características específicas da inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimen-

to na idade escolar e, depois, sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral.

Quanto à primeira evoca inicialmente a nova teoria que trata da área do desenvolvimento potencial. Propõe que a aprendizagem deve ser congruente com o nível de desenvolvimento da criança, uma vez que não é necessário demonstrar que somente em determinada idade se pode começar a ensinar a gramática ou a álgebra. Entretanto, toma como ponto de partida o fato controvertido de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Defende que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

Por um lado, o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz através dos testes que estabelecem a idade mental, isto é, o que a criança é capaz de realizar sozinha. Por outro lado, diz que temos que determinar o outro nível de desenvolvimento, isto é, a área de desenvolvimento potencial, que se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, etc. Acredita, ainda, que tudo aquilo que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos demais, fará amanhã por si mesma. Isto significa que se pode examinar não somente o que já produziu o desenvolvimento, mas também o que será produzido no processo de maturação. Estas conclusões nos estudos de Vygotsky fazem com que ele formule a seguinte lei:

*"Todas as funções psico-intelectivas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas de pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas" (1979, p.94)*

Para situar suas bases teóricas no âmbito do jogo, é importante destacar que, para Vygotsky, a linguagem surge inicialmente

como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu contexto, só posteriormente se convertendo em linguagem interna e contribuindo, desta forma, para organizar o pensamento da criança e transformando-se em uma função mental interna.

Neste sentido, toda a experiência que a criança obtém com seu corpo, através dos jogos, serve de alavancas ao processo de desenvolvimento mental. Através do jogo, a criança aprende, internaliza novos comportamentos, verbaliza, entra em comunicação com os demais e, conseqüentemente se desenvolve.

Vygotsky situa seus aportes no âmbito psicopedagógico quando aceita que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, isto é, do sistema nervoso. Esta hipótese, segundo ele, pressupõe necessariamente que:

*"O processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial" (1979, p.39).*

Outro aspecto que pode ser destaque dentro desta linha de raciocínio é a afirmação de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente enlaçados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. Para Vygotsky, existe uma dependência recíproca, sumamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem, sendo bastante difícil explicar esta dependência por uma única fórmula.

Neste sentido, Rivière (1984) faz uma leitura do pensamento de Vygotsky, expondo, que sem reduzir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a uma única direção, evidentemente a aprendizagem depende também do "desenvolvimento potencial do indivíduo".

Estes elementos, que de certa forma desenharam o entendimento de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, ajudam na interpretação de suas concepções sobre o papel do jogo no desenvolvimento infantil.



## AS CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY SOBRE O JOGO DAS CRIANÇAS

Conceber o jogo como uma atividade prazerosa para as crianças resulta, no entendimento de Vygotsky, uma concepção inadequada por duas razões. Primeiro, porque existem muitas atividades que proporcionam à criança maiores experiências de prazer e, neste caso, diz que a sucção de uma chupeta seria um exemplo muito concreto. Segundo, porque entende que existem jogos em que a atividade não é prazerosa em si mesma, como no caso dos jogos que unicamente produzem prazer para a criança se o resultado for satisfatório. Refere-se aos jogos competitivos onde alguém ganha a alguém perde, jogos que costumam predominar ao final da idade pré-escolar e ao princípio da etapa escolar.

Quanto à afirmativa de que determinados jogos somente são fontes de prazer quando o resultado for satisfatório, o nosso ponto de vista, a afirmativa somente tem validade tomando como referência o resultado do jogo, sem considerá-lo como processo.

Nesse sentido, entendemos que o jogo da criança deve ser analisado como processo e não como resultado, uma vez que as crianças quando começam a praticar jogos competitivos - de ganhar ou perder - mesmo sabendo por antecipação que o adversário é superior e que será quase impossível vencê-lo, ela participa do jogo sem desestímulo, porque o fundamental é compartilhar do jogo. Isto significa que a fonte de prazer está em participar e o resultado é apenas decorência. Neste sentido, a segunda premissa da análise de Vygotsky, quanto a atividade prazerosa do jogo, não nos parece muito convincente.

Nossa opinião é que nestes tipos de jogos o prazer do jogo está centrado no prazer corporal, na utilização do corpo "comunicando e contracomunicando" com companheiros e adversários, como explica Parlebás em seu estudo sobre sociologia dos jogos e dos esportes. Por outro lado, nos parece muito pertinente a afirmativa de Vygotsky de que as teorias que ignoram o fato do jogo completar as ne-

cessidades da criança desembocam numa intelectualização pedante do jogo. Seu entendimento é que todo o avanço da criança está relacionado com a profunda mudança com respeito aos estímulos, inclinações e incentivos, e que a criança satisfaz certas necessidades através do jogo.

O surgimento de um mundo ilusório e imaginário na criança é o que, na opinião de Vygotsky, se constitui "jogo", uma vez que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência das crianças pequenas e é totalmente alheia aos animais.

Justifica este ponto de vista dizendo que "não encontramos nenhuma criança com menos de três anos que deseje fazer alguma coisa nos dias seguintes", mas, ao alcançar a idade pré-escolar, emergem numerosas tendências irrealizáveis e desejos para serem alcançados posteriormente que se manifestam através de seus jogos.

Este enfoque de como começa o jogo da criança nos leva a tirar a primeira conclusão de seus estudos no sentido de que, para ele, o jogo nasce com a aparição do simbolismo. Suas colocações levam a crer que as atividades que a criança experimenta antes da etapa de desenvolvimento não se constituem jogo no sentido como ele entende.

Neste ponto sua teoria sobre o jogo da criança entra em oposição a teoria de Piaget, que diz que o "jogo de exercício" antecede o jogo simbólico, uma vez que a criança joga por um simples prazer funcional ou por uma tomada de consciência de suas novas capacidades.

Vygotsky, ao considerar que o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório ou imaginário, provavelmente se esqueceu de explicar como ele entendia a atividade da criança anterior a esta fase, uma vez que esta etapa, na sua teoria, não está suficientemente esclarecida, principalmente quando ele analisa o jogo infantil. Afirma, entretanto, que a imaginação, como todas as funções do conhecimento, surge da ação, isto é, ao atuar a criança imagina e ao imaginar joga.

*As teorias que ignoram o fato do jogo completar as necessidades da criança desembocam numa intelectualização pedante do jogo.*

Em uma citação, Vygotsky aponta a existência do seguinte provérbio: "o jogo da criança, que é a imaginação em ação, deve ser invertido para os adolescentes e crianças em idade escolar, neste caso, a imaginação é um jogo sem ação". Se pode inferir que, ao fazer estas colocações, o autor entende por ação o movimento corporal, embora não faça referência de forma explícita quanto a este aspecto. Neste sentido, o movimento corporal passa a ser uma peça importante no processo de aprendizagem da criança, que por extensão favorece e alavanca o desenvolvimento.

Uma das conclusões, ao estabelecer critérios para distinguir o jogo infantil de outras formas de atividades, centra-se na compreensão de que, no jogo, a criança cria uma situação imaginária.

Nossas observações dos jogos das crianças de três a cinco anos, apontam que, majoritariamente na atividade lúdica a criança joga mais do que se exercita e, quando joga, predomina a imaginação em ação. Observa-se, entretanto, representações que simbolizam estar dormindo ou estar morto (jogos de polícia-ladrão, por exemplo), onde cada criança de um determinado grupo de jogo, representa um papel e procuram cumpri-lo conforme sua percepção do mundo sócio-cultural no qual estão inseridos.

Estas representações que levam o corpo a imobilidade por um tempo apreciável, inexistência de ação, isto é, não há movimento corporal aparente. Neste sentido, um jogo com mais ou menos ação está determinado pelo papel que a criança assume no jogo, onde o movimento corporal na maioria das situações representadas é uma característica marcante do jogo infantil.

As situações imaginárias no jogo, segundo Vygotsky, sempre foram bem aceitas, não se constituindo em uma ideia nova. Entretanto, em princípio se consideravam unicamente como um exemplo das atividades lúdicas e eram tratadas como atributo das subcategorias específicas do jogo. Na sua opinião, a situação imaginária é uma característica que define o jogo em geral.

Ao analisar a situação imaginária no jogo das crianças, Vygotsky aporta novos elementos para reflexão daqueles envolvidos com investigações neste campo de conhecimento. Para o autor sempre que se produza uma situação imaginária haverá regras, mas não aquelas que sabemos por antecipação e que vão mudando segundo o desenvolvimento do jogo, mas sim regras que se depreendem da mesma situação imaginária. Sua convicção é que não existe jogo sem regras, uma vez que a própria situação imaginária contém por si mesma certas regras de conduta. Caillois (1958) está de acordo com esta idéia quando diz que não pode haver jogo sem regras, ainda que seja proposta por uma única pessoa.

Os exemplos que Vygotsky apresenta são muitos para fundamentar seu ponto de vista, mas faremos referência a uma situação que observamos no jogo de crianças de quatro e cinco anos num pátio de escola e que se enquadra dentro da perspectiva que o autor aponta: Duas crianças de sexos opostos brincavam de cavalos. O menino era o dono do cavalo, e a menina era o cavalo. Ela tinha uma corda atada no pescoço. Perguntei aos que jogavam e eles responderam que brincavam de cavalos. Indaguei o que fazia o dono do cavalo e o menino respondeu que ia levá-lo para comer, apontando para uma caixa de areia. O cavalo (a menina) elevou a cabeça e disse que cavalos comiam capim e não areia, esperando minha confirmação.

Então, se dirigiu para um lugar no pátio, onde havia capim, e ali fez uma série de mímicas e gestos como se estivesse comendo de verdade.

Este fato aponta para a existência de regras de conduta no jogo, determinando limites de ação que são impostos pelo conhecimento culturalmente adquirido das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionando novas aprendizagens decorrentes deste processo interativo e representativo. Vygotsky afirma que assim como toda situação imaginária contém regras de conduta, todo tipo de jogo com regras contém uma situação imaginária, isto é, a recíproca parece ser verdadeira.

Esta análise por parte do autor leva a uma de suas conclusões em relação ao desenvolvimento dos jogos das crianças: a partir de jogos com uma evidente situação imaginária e certas regras ocultas, as crianças passam a jogos com regras aparente e situações imaginárias pouco evidentes. Este procedimento certamente aponta o desenvolvimento das crianças. Este dado nos leva a crer que, para Vygotsky, o jogo da criança evolui não do jogo simbólico ao jogo de regras, como diz Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras aparentes.

Quanto à ação e do significado do jogo, o autor atribui ao jogo uma relevância toda especial, pois crê que a influência do jogo no desenvolvimento da criança é enorme, ao mesmo tempo que fala que jogar em uma situação imaginária resulta totalmente impossível para uma criança de menos de três anos, uma vez que é uma nova forma de conduta que libera o pequeno das coações a que se vê submetido.

Vygotsky faz referência a um estudo levado a cabo por Lewin sobre a natureza motivadora das coisas. Para o autor, as coisas ditam para a criança o que esta deve fazer, como por exemplo: uma porta exige que seja aberta ou fechada, uma escada, que se suba ou se desça, etc. Considerando estas afirmações como hipótese, se pode inferir que toda percepção é estímulo para uma atividade e, conseqüentemente, convite para realização de determinados tipos de jogos.

No jogo, na opinião de Vygotsky, as coisas perdem sua força determinante, uma vez que a criança vê uma coisa, mas atua prescindindo do que vê. Em outras palavras, existe uma independência entre a atuação da criança e aquilo que ela percebe. A ação em uma situação imaginária ensina a criança a guiar sua conduta não apenas através da percepção imediata dos objetos ou pela situação que lhe afeta de modo imediato, senão também pelo significado de dita situação. Isto explica por que, para as crianças muito pequenas, é quase impossível separar o campo do significado do campo visual, porque existe uma íntima fusão entre o significado e o que ela percebe de forma visual.

A divergência entre os campos do significado e da visão costuma se dar na idade pré-escolar, isto é, no jogo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge a partir das idéias mais que das coisas. Quando um pedaço de pau se converte em cavalo, isto é, o objeto é o ponto de partida para a separação do significado da palavra cavalo do cavalo real. Neste caso, o jogo proporciona um estágio "transicional". Vygotsky explica este fato dizendo que a percepção humana poderia expressar-se de modo figurativo sendo o objeto o numerador e o significado o denominador (objeto/significado). Suas convicções apontam no sentido de que toda a percepção humana se elabora a partir de percepções generalizadas mais do que de percepções isoladas. Portanto, para a criança pequena, o objeto domina na relação objeto/significado. No momento em que um pedaço de pau se converte no ponto de partida para separar o significado do conceito cavalo do cavalo real se inverte esta proporção, ficando a relação significado/objeto.

Vygotsky explica ainda melhor seu ponto de vista no momento em que fala que isto não significa que as propriedades das coisas não tenham significado, pois qualquer pedaço de pau pode ser um cavalo, mas um cartão postal nunca poderá ser um cavalo para uma criança. Neste sentido, ele não concorda com a afirmação de Goethe, segundo o qual, em uma situação de jogo, qualquer coisa pode ser converter em qualquer outra. Isto, na sua opinião, somente seria válido para os adultos, que são capazes de fazer uso consciente dos símbolos. Por exemplo: um cartão postal pode ser um cavalo, para um adulto, mas para uma criança, isto é impossível porque a atividade da criança é jogo, não simbolismo.

Destaca Vygotsky que é um importante estágio transicional na operação com significados, que se produz quando a criança atua primeiro com significados do que com objetos. No jogo, a criança, sem saber o que está fazendo e de forma espontânea tem a capacidade de separar o significado do objeto, ao mesmo tempo que fala em prosa sem prestar atenção às palavras que pronuncia.

Desta forma a criança, através do jogo, vai ascender a uma definição funcional dos conceitos e objetos, e as palavras se convertem em partes integrantes de uma coisa. Atribui, entretanto, a criação de uma situação imaginária como um fato muito importante na vida da criança, pois considera como a primeira manifestação de sua emancipação das limitações situacionais.

O primeiro paradoxo do jogo, para Vygotsky, consiste em que a criança opera com um significado alheado de uma situação real, e o segundo, em que, no jogo, a criança adota uma linha de menor resistência, isto é, faz o que mais lhe apetece, porque no jogo há relação com o "prazer", e, ao mesmo tempo, aprende a seguir uma linha de maior resistência se submetendo a certas regras e renunciando ao que mais deseja. Logo, submeter-se a regras e renunciar à ação impulsiva se constitui no caminho para obter o máximo prazer no jogo. Estes aportes de Vygotsky nos levam a fazer algumas reflexões e, ao mesmo tempo, levantar outros questionamentos.

Por exemplo, Vygotsky fala muito de jogo em uma situação imaginária, quando se refere ao jogo das crianças pré-escolares, ao mesmo tempo que diz que os adultos podem fazer uso consciente dos símbolos e acrescenta que a atividade das crianças "é jogo, não simbolismo". Estas afirmativas nos levam a refletir sobre os objetos que as crianças, hoje em dia, dispõem para jogar. Partindo de observações feitas com crianças pré-escolares, em diferentes lugares e espaços, encontramos no mínimo duas situações bem diferentes e bem caracterizadas.

A primeira é aquela em que as crianças jogam com objetos (brinquedos) que simbolizam coisas existentes, feitos em miniatura, cópia do real, como frutas, peixes, todo tipo de utensílios domésticos, etc. Neste caso, o jogo passa a ser uma reprodução do que ocorre na vida real, onde representam distintos papéis, donde os objetos colocados à sua disposição sofrem pouca transformação de significado.

Nossas observações parecem indicar

que, nestes casos, as crianças, utilizando estes "brinquedos-objetos", vivem o que se pode denominar de "jogos simbólicos que buscam imitar a realidade sócio-cultural".

A segunda situação seria aquela em que as crianças, utilizando objetos variados, dão a eles outros significados, como por exemplo, o pau que se transforma em cavalo ou em uma espada; um pedaço de corda que pode se converter em um prato ou em uma linha de pescar. Vejam que não é o caso de ter a sua feição uma pratinho de plástico, ou um pau com uma cabeça de cavalo (brinquedo industrializado) que sugere a sua utilização, mas sim quaisquer objetos que, para cada criança pode ter significados diferentes. Neste caso, a ação imaginária se pode denominar de "jogos simbólicos de imaginação criativa".

Os significados simbólicos dos objetos/brinquedos que a criança utiliza para jogar são distintos. No primeiro caso, ela tem ao seu dispor objetos existentes na vida real e que determinam antecipadamente seu significado no jogo, embora a criança possa transformá-lo. No segundo caso, a criança imagina, ao imaginar dá um significado ao objeto e este significado pode mudar na medida em que muda sua representação no jogo.

A segunda situação apresenta, segundo nosso ponto de vista, uma riqueza na formação de novas estruturas mentais, uma vez que a criança, ao jogar, não somente dá significado aos objetos mas também cria e recria novos significados aos objetos, segundo os papéis que vai representando no jogo.

Outro questionamento que colocamos se refere às regras existentes nos jogos das crianças. Como vimos, para Vygotsky, não existe jogo sem regras, já que toda situação imaginária, em qualquer tipo de jogo, contém em si mesmo certas regras de conduta, com o que estamos de acordo.

O que nos custa aceitar é que para ele, em determinado momento de seu discurso, as regras são próprias do jogo das crianças, fazendo parte, como se poderia dizer, de sua ló-



gica interna e, em outro momento, afirma que a "criança para seguir a linha de maior resistência se submete a certas regras e renuncia o que mais deseja para obter o máximo prazer no jogo".

Isto no mínimo, nos leva a fazer uma indagação: haveria prazer no jogo se este não estivesse provido de regras?

Se a resposta for positiva, temos ainda que questionar se todo jogo é provido de regras, se a resposta for negativa, podemos deduzir que as regras fazem parte de uma lógica interna do jogo das crianças, isto é, que o jogo não nasce somente simbólico como afirma Vigotsky, mas também que nasce provido de regras. Em um primeiro momento, de regras de conduta e, em um segundo momento, de regras que se define por antecipação, próprias aos padrões determinados pelo meio cultural no qual a criança vive.

Falta analisar uma terceira alternativa de resposta à pergunta e, neste caso, temos outro componente do jogo, isto é, "o prazer". Se considerarmos o prazer como ingrediente do jogo, seria difícil determinar os níveis de prazer, como também explicar o jogo desprovido de prazer.

Provavelmente, o estudo da dialética existente entre uma lógica interna e externa do jogo infantil poderia apontar caminhos que ajudassem a esclarecer estes pontos, que no nosso entender ainda não estão suficientemente esclarecidos pelos autores que tratam do tema. Por exemplo, os estudos de Bally (1958) indicam que a questão do prazer e do desprazer no jogo é somente secundária, que o fundamental é a questão de dominarmos o jogo ou sermos vencidos por este. Aqui, cremos que é importante fazer o registro de determinadas condutas que observamos nos jogos das crianças provenientes de meios sócio-econômicos pouco favorecidos e que podem nos ajudar a refletir sobre o tema.

Alguns jogos utilizados por determinados grupos de crianças de seis a dez anos, realizados na rua, costumam ser diferentes daqueles jogos

praticados por elas no pátio da escola. Na rua, as crianças jogam utilizando regras que são acertadas entre elas, nas que o perdedor sempre deve se submeter a algum tipo de tortura que é aplicada pelos demais. Ao detectar este fato, perguntamos às crianças porque não costumam jogar assim na escola e a resposta foi simples: "os professores não permitem".

Isto nos leva pelo menos a dois novos caminhos de discussão. Por um lado, a atitude castradora da educação institucionalizada não impede que determinadas condutas manifestadas nos jogos das crianças deixem de aparecer, isto é, o nível de desenvolvimento psicológico que apresenta uma criança de seis anos, quiçá menos, já é suficiente para saber controlar suas necessidades e satisfações no jogo. Por outro lado, estaria à luz da discussão o prazer no jogo. Neste sentido, nós não estamos de acordo com Vygotsky quando fala do prazer do jogo, pois ele não considera o prazer como característica definitiva do jogo, como já citamos anteriormente.

Em seu ponto de vista, parece que ele vê o prazer como resultado e não como processo, isto é, o fato de se obter um resultado desfavorável no jogo não tira, no nosso entendimento, o prazer de atuar. O resultado neste sentido é somente um detalhe, que pode ler mais ou menos imponência, dependendo do tipo de jogo; com quem se joga: a que se joga e mais, a fatores externos à atividade de jogo,

Entretanto, o resultado do jogo tem uma relativa importância para as crianças. Se fosse de grande importância, as crianças, que com frequência são perdedoras, apresentariam a tendência de abandonar os jogos competitivos, ou pelo menos jogar menos que o habitual, e isto parece não ser o que ocorre usualmente.

O prazer do jogo, desde nosso ponto de vista, não está fundamentalmente no resultado obtido, mas sim no prazer de atuar.

O resultado favorável funciona somente como um coroamento de uma determinada situação de jogo, o que não tira a motivação para continuar ou voltar a jogar.

Os aportes de cunho psicanalítico de Winnicott (1989) nos dizem que as dificuldades das crianças surgem de um choque básico entre os dois tipos de realidade: a do mundo exterior que todos podem participar e a do mundo interior, pessoal, feita de sentimentos, idéias e imaginações, que existe em cada criança. Considera este psicanalista que os desenhos e jogos das crianças revelam parte de seu mundo interno e que, se uma criança pode desfrutar do jogo, seja sozinha ou com outras crianças, não se avizinham dificuldades sérias.

O componente imaginário do jogo é, provavelmente, mais um elemento da lógica interno do jogo das crianças, que faz com que, mesmo com o resultado desfavorável, a criança volte a jogar.

Vygotsky fala que o maior autocontrole de que é capaz uma criança se produz no jogo, ao renunciar a uma atração imediata, por exemplo: comer a um caramelo que as regras proíbem, porque representa algo não comestível em determinado jogo. O autor associa esta renúncia como forma de alcançar o máximo de prazer. Diz: "o respeito as regras é uma fonte de prazer" (1979, p.152). Fala ainda que este tipo de regra interna é uma regra de autolimitação e auto determinação, citando, para fundamentar isto, os estudos de Piaget. Fica muito evidente o reforço que faz às regras como ingredientes determinantes dos jogos das crianças e responsáveis, de certa forma, pelo prazer que surge desta atividade lúdica.

Ao falar de separação de ação e significado, afirma que, em uma criança de idade pré-escolar, a ação domina em princípio sobre o significado, sendo compreendido somente pela metade, porque a criança é capaz de fazer mais coisas do que aquelas que se pode compreender. Para ele, a criança não se comporta de modo puramente simbólico no jogo, senão que deseja e realiza seus desejos, deixando que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência, isto é, ao mesmo tempo que deseja, leva a cabo seus desejos. Ao pensar, atua e, neste caso, as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, interpretação e vontade, são processos internos realizados pela ação externa.

Vygotsky tem a convicção de que no jogo, uma ação substitui a outra, da mesma forma que um objeto substitui outro. Há uma pergunta muito relevante que ele faz e ao mesmo tempo responde, segundo seu ponto de vista. "Como flutua a criança entre um objeto e outro, entre uma ação e outra?" Diz que isso se realiza graças a um movimento no campo do significado que subordina a si mesmo todas as ações e objetos reais, uma vez que a conduta não está limitada pelo campo perceptual imediato. Por um lado, representa o movimento no campo abstrato e, por outro, o método do movimento é situacional e concreto, isto é, uma mudança afetiva, não lógica. Aí reside a principal contradição do desenvolvimento do jogo.

Outro aspecto relevante da abordagem que Vygotsky faz do jogo se refere à pré-história da linguagem escrita. Dá destaque aos gestos e sinais visuais no desenvolvimento do simbolismo no jogo e no desenho, como elementos importantes na escrita da criança. Quanto ao desenvolvimento do simbolismo no jogo, o autor afirma que os jogos infantis une gestos com a linguagem escrita. E, neste aspecto, diz que a chave de toda função simbólica do jogo das crianças é a utilização do brinquedo e da possibilidade de executar com ele um gesto representativo. Quando aborda esta temática, fala de simbolismos de primeira e de segunda ordem. Os simbolismos de primeira ordem se referem a representação do significado e os de segunda ordem surgem mais tarde, referindo-se ao jogo de fingir. Deste modo, o objeto adota uma função de signo com uma história evolutiva própria, que é independente do gesto da criança.

Fazendo referência a um estudo levado a cabo em 1926, por Hetzer, sobre os jogos das crianças, Vygotsky diz que a conclusão mais importante que se pode extrair desta investigação é que a diferença que se observa na atividade lúdica entre os três e os seis anos não reside na percepção dos símbolos, mas sim no modo em que se utilizam as distintas formas de representação. Isto, para Vygotsky, é sumamente importante, uma vez que indica que a representação simbólica no jogo é essencialmente uma determinada forma de linguagem

***O prazer do jogo, desde nosso ponto de vista, não está fundamentalmente no resultado obtido, mas sim no prazer de atuar.***

em estágio precoce, "uma forma que nos conduz diretamente a linguagem escrita"(1979, p. 168).

Quando fala do papel do jogo no desenvolvimento da criança, apresenta algumas conclusões em relação a este tema. Inicialmente, diz que o jogo não é uma característica predominante da infância, mas sim um fator básico de desenvolvimento. Nesse sentido, fala posteriormente da importância da mudança de domínio da situação imaginária ao domínio das regras na evolução do jogo e, por último, dá destaque para as transformações internas no desenvolvimento da criança que o jogo proporciona.

Suas aportes com relação ao jogo das crianças ainda muito pouco despertaram naqueles que trabalham no âmbito lúdico, como é o caso dos professores de Educação Física Infantil e dos psicomotricistas. A Psicomotricidade Relacional, proposta por Lapierre e Auconturier, que utiliza o jogo como elemento pedagógico básico, ainda não tem suas bases alicerçadas em Vygotsky. Para tê-la, deverá abandonar a posição piagetiana e aceitar que o jogo nasce simbólico. Esta aceitação significa mudar o eixo, isto é, trabalhar sobre o simbólico, implicar-se no jogo e ao mesmo tempo aceitar que, na atividade lúdica, a criança flutua entre o jogo e o exercício, ambas peças fundamentais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

### **Vínculo do jogo com desenvolvimento**

O vínculo do jogo com o desenvolvimento é, para Vygotsky, um fator fundamental, uma vez que, no curso do jogo, a ação subordina ao significado e, portanto, tudo aquilo que interessa à criança é a realidade do jogo, já que na vida real, a ação domina o significado. Ele não está de acordo que o jogo seja o protótipo da criatividade cotidiana de uma criança, assim como sua forma predominante. Fala, entretanto, que um objeto no jogo tem um significado distinto fora dele, pois, no mundo da criança, a lógica dos desejos e a satisfação das necessidades domina sobretudo, deixando de lado a lógica real.

Um aspecto que merece destaque na teoria de Vygotsky é a transferência onipresente do comportamento do jogo para a vida real. Este caso somente pode ser considerado como um sintoma de enfermidade, pois comportar-se em uma situação real como se fosse algo ilusório é, para ele, um dos primeiros sinais de delírio.

Afirma, também, que tem a convicção de que o jogo não é o tipo de atividade predominante na etapa pré-escolar. Mas entende que, no jogo, a criança cria uma "zona de desenvolvimento proximal", e isto faz com que a criança esteja sempre acima de sua idade média, isto é, acima de sua conduta diária, uma vez que o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo, em si mesmo, uma considerável fonte de desenvolvimento.

A concepção de Vygotsky sobre a "zona de desenvolvimento proximal se refere àquelas funções que, todavia, não estão amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, funções estas que, em um amanhã próximo, alcançarão sua madurez. Na sua opinião, esta zona de desenvolvimento é a que vai determinar o nível real do desenvolvimento em que a criança se encontra.

Em uma situação muito concreta, isto é, em uma sessão de psicomotricidade com crianças de cinco anos, observamos que havia um espaço denominado de "espaço das construções com madeiras", onde as crianças podiam jogar e fazer construções. Em determinado momento, uma criança, veio até este espaço e começou a pegar alguns pedaços de madeira para fazer uma construção. Depois de muitas tentativas de colocar as madeiras umas sobre as outras, a que não conseguiu fazer sozinha desistiu da construção e passa a ajudar outras crianças que construía em grupo ao seu lado. No momento em que esta construção começou a subir, com sua ajuda, observamos que seu tônus muscular se modificou, e sua expressão facial foi de satisfação, de realização, isto é, a criança demonstrou grande alegria por ter conseguido fazer alguma coisa com os iguais.

Após esta tarefa conjunta, ela começou

a fazer sua construção ao lado daquela que tinha ajudado a construir. Olhava para o modelo que estava ao lado e construía sozinha, inclusive inovando sua construção e não apenas copiando a outra. Neste sentido, entendemos que a criança, quando imita alguma coisa ou outra, não reproduz com seu corpo o ato da outra, mas sim faz uma leitura do ato da outra, leitura que se transforma com o tempo, uma vez que a criança vai adquirindo confiança em si mesmo. Na nossa forma de pensar, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não seguem um processo linear, são complexos, abundantes em avanços e retrocessos.

Acreditamos que oferecer espaços de jogo e modelos de ação em diferentes espaços de jogo, não se constitui nenhum problema de ordem pedagógica, ao contrário, estimula a criança a desenvolver sua expressividade motriz. Neste sentido, Wallon diz que a imitação é uma regra do jogo no caso de crianças pequenas, uma vez que estas utilizam o modelo concreto e vivente.

Constatamos que muitas crianças que, nas atividades lúdicas, não são capazes, em um primeiro momento, de fazer algumas coisas sozinhas, quando ajudadas pelos companheiros ou pelos adultos, conseguem, com o passar do tempo, realizá-las por si mesmas, o que determina, de certa forma, desenvolvimento e aprendizagem.

Forman y Cazden (1984) afirmam que a perspectiva vygotiskiana nos permite ver que as tarefas cooperativas que requerem generalização de dados, planificação e direção podem supor outro conjunto de valiosas experiências para as crianças.

Quando falamos disso no marco educativo, temos também que enfocar a atuação do professor, isto é, que atitude adota frente aos jogos das crianças. É importante esta reflexão, na medida em que se pretende analisar o casamento da teoria com a prática pedagógica. Em uma determinada escola onde fazíamos observações do jogo das crianças a partir das sessões de psicomotricidade, o psicomotricista responsável determinava em que momento as

crianças deveriam ir brincar de fazer construções, ou seja, este espaço era oferecido a todas ao mesmo tempo, sem levar em consideração o desejo da criança e, em segundo lugar, não era permitido que as crianças fizessem construções juntas. As crianças observadas, neste caso, tinham entre quatro e cinco anos. Uma atitude pedagógica como esta última se situa em um marco teórico que se contrapõe à visão de Vygotsky, embora também possa estar inserida dentro de um marco construtivista.

Vila (1985) fala que o conceito de interação está presente em toda obra de Vygotsky e que ele pressupõe que a humanização é possível graças à existência do outro.

Nossas observações nos permitiram verificar que muitas crianças ficavam o tempo todo empilhando madeiras, sem poder construir alguma coisa em concreto, e muitas outras, como não podiam conseguir por si mesmas fazer alguma coisa mais elaborada, desistiam e, não poucas vezes, acabavam destruindo as construções das outras crianças como um ato de revolta.

Quando, ao final da sessão de psicomotricidade, o professor perguntava a estas crianças o que haviam feito com as madeiras, eles não sabiam dizer o que haviam tentado realizar, o que não acontecia com as crianças que, por estarem em um estágio de desenvolvimento superior, conseguiam realizar alguma coisa em concreto.

Neste caso podemos entender as normas situadas no mínimo, dentro de dois extremos diversos, isto é, podemos ter as normas como fechamento e as normas como abertura.

A norma como fechamento verifica-se quando o professor determina tudo que deve ser feito pela criança no tempo e no espaço de jogo. Esta forma de atuar pode conduzir à perda da espontaneidade e, conseqüentemente, da criatividade da criança. De forma muito concreta apontamos exemplos de norma de fechamento. Este fato sucede quando o professor, além de determinar o momento em que as

***A "zona de desenvolvimento proximal" se refere àquelas funções que, todavia, não estão amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, funções estas que, em um amanhã próximo, alcançarão sua madurez.***



***Acreditamos que oferecer espaços de jogo e modelos de ação em diferentes espaços de jogo, não se constitui nenhum problema de ordem pedagógica, ao contrário, estimula a criança a desenvolver sua expressividade motriz.***

crianças devem construir, determina que devem construir sozinhas. Esta atitude pedagógica não possibilita que a criança, que não quer construir neste momento, tenha outra alternativa e, neste caso, cremos que este pode ser o motivo que faz com que, muitas vezes, as crianças não consigam produzir nada nestas situações. De igual forma, se não permitimos que as atividades de jogo se desenvolvam dentro de um marco interativo entre os iguais, corremos também o risco de ter a norma como o fechamento. Não se trata, portanto, de fazer a criança jogar em determinado espaço se ela não tem vontade, mas sim de orientar, em qualquer espaço, a atividade da criança e de ampliar a própria orientação para que ela se sinta capaz de fazer coisas diferentes e de diferentes maneiras.

A norma como abertura pode funcionar quando se estabelece princípios de comportamento comuns a todas, independentemente do espaço de jogo que elas estejam. Isto tudo é uma questão de método de trabalho que está relacionada com a forma como cada um entende o desenvolvimento da criança e que toma relevância quando, através do jogo, o manejo pedagógico do professor está voltado para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

A atuação do professor ao planejar uma atividade lúdica, seja de psicomotricidade, seja de expressão corporal, principalmente na pré-escola e séries iniciais do ensino básico, deve ser, no nosso entender, aquela de organizar espaços para que as crianças possam ter experiências corporais, as mais diversificadas possíveis, através dos jogos, fazendo desta forma com que a criança:

a) transite por diferentes espaços, com diferentes papéis, em diferentes situações, sendo do personagem, se possível, de diferentes representações;

b) tenha vivências corporais as mais distintas possíveis;

c) adquira um equilíbrio afetivo-emocional que a torne capaz de jogar com as demais dentro dos princípios de lealdade, solidariedade e companheirismo.

Portanto, a metodologia utilizada pelo professor, mesmo em atividades de jogo, poderá ser determinante no processo de desenvolvimento da criança e, neste sentido, as perspectivas teóricas de Vygotsky poderão ser muito úteis para as práticas corporais que fazem uso do jogo como elemento pedagógico e que se situam dentro de um marco construtivista.

Nesta perspectiva, além dos professores pertirem que as atividades possam ser realizadas conjuntamente entre iguais, também devem observar seus alunos e, inclusive, devem oferecer ajuda às crianças que, em determinado momento, apresentam dificuldades para realizar determinadas tarefas.

A implicação do adulto no jogo das crianças poderá ser um elemento importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, Vygotsky afirma que a criança avança essencialmente através da atividade lúdica e, somente nesta acepção pode considerar-se o jogo como uma atividade condutora e determinante da evolução da criança.

### **O jogo imaginário e representativo das crianças**

No jogo, na situação imaginária, inicialmente, está muito próxima da situação real, isto significa que as crianças jogam reproduzindo esta última. Os jogos de "mamãe-filhinha", "de casas", "de policiais", etc., são exemplos através dos quais as crianças representam as situações que vivem nos seus lares.

Para Vygotsky, neste momento, existe pouca coisa que pertença ao terreno do imaginário, isto significa que o jogo está mais próximo da recopilação de alguma coisa que ocorreu realmente do que da imaginação, é mais memória em ação do que uma situação nova e imaginária.

Acrescentamos que além das crianças começarem seus jogos reproduzindo de certa forma o que ocorre na vida real, também fazem, neste momento jogos, que estão relacionados com as imagens e histórias transmitidas pela televisão, onde os personagens se conver-

tem em ídolos infantis, como por exemplo as séries das "Tartarugas Ninjas", os filmes do "Superman", do "Batman", etc.

Evidentemente, no momento histórico e no contexto em que Vygotsky realizou seus estudos a multimídia das comunicações ainda não tinha programas para atrair, de forma tão determinada, a população infantil, como ocorre hoje em dia. Por outro lado, o jogo é sempre uma atividade com objetivos, isto é, seu propósito decide o jogo e justifica a atividade, sendo o objetivo o fim último, que determina duas variáveis relevantes nos jogos das crianças.

Vygotsky aponta que, por um lado, a criança quando joga é totalmente livre para determinar suas próprias ações, mas por outro lado, esta liberdade não é mais que ilusória, já que suas ações se encontram subordinadas ao significado das coisas e a criança se vê obrigada a atuar em consequência. O fato da criança criar uma situação imaginária, supostamente determina o desenvolvimento do pensamento abstrato, visto isto desde o ponto de vista do desenvolvimento.

A seriedade no jogo para a criança de três anos significa jogar sem separar a situação imaginária da real, ao contrário, para a criança em idade escolar, o jogo se converte em uma forma de atividade muito mais de tipo atlético e, portanto, desempenha um papel específico no desenvolvimento da criança.

A essência do jogo é a nova relação que se cria entre o campo do significado e o campo real que, em outras palavras, seria a relação entre situações imaginárias, que somente existem no pensamento, e situações reais. Para Vygotsky, tão somente uma análise interna e profunda do jogo nos permite determinar o curso de suas mudanças e seu papel no desenvolvimento.

Outro aspecto importante deste estudo são as conclusões que dizem que a capacidade da criança para controlar seu próprio comportamento surge, antes de tudo, no jogo coletivo, e que somente depois se desenvolve como força interna ou controle voluntário do compor-

tamento. Estes elementos podem servir de base para uma reflexão de algumas práticas pedagógicas que fazem uso do jogo e que hoje em dia se utilizam dentro do marco escolar.

#### O PESAMENTO DE VYGOTSKY E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS

As contribuições prestadas por Vygotsky a respeito dos jogos das crianças, parecem começar a tomar corpo agora na cultura ocidental, principalmente no meio acadêmico, onde são levadas a cabo muitas investigações relacionadas com o jogo.

Por exemplo, os estudos de Ortega (1991) situam o jogo infantil na escola soviética como uma teoria sócio-cognitiva na qual os apontamentos de Vygotsky e Elkonin sobre o jogo se convertem em elemento chave para o conhecimento da estrutura psicológica da criança pré-escolar.

Desde uma perspectiva educativo-terapêutica a psicomotricidade, nos últimos dez anos, passou a considerar o jogo como elemento metodológico fundamental. A psicomotricidade tem seu momento inovador com Lapierre e Aucouturier (1977), quando o jogo substitui as tradicionais famílias de exercícios que predominam na tendência funcionalista. Esta nova vertente da psicomotricidade é tratada como psicomotricidade relacional em oposição à funcional.

A partir deste momento, Lapierre e Aucouturier começam a utilizar o jogo dentro de uma perspectiva piagetiana, organizando as sessões em espaços de jogo sensório-motor, simbólico, de regras e, também, um espaço para as construções com madeiras.

A inovação da psicomotricidade com Lapierre e Aucouturier também tem uma forte influência dos estudos psicanalíticos de Winnicott (1971), embora digam que não estão comprometidos com nenhuma linha de pensamento.

Aucouturier, que no momento atual ganha cada vez mais destaque e faz muitos se-

***Trabalhar com o jogo dentro de uma perspectiva analisada por Vygotsky significa entender que todo o jogo da criança é simbólico e, portanto, provido de regras que se desprendem do próprio papel que a criança representa.***

***O professor deve estar constantemente numa posição de "escutar" das necessidades da criança, utilizando a palavra como incentivo à representação de outros papéis e estar com o corpo disponível para implicar-se no jogo, iniciando novas atividades e permitindo que o jogo evolua segundo a vontade e as necessidades de cada um.***

guidores no continente europeu, embora atribua valor aos jogos simbólicos, na prática que propõe e que defende acaba potenciando os jogos sensório-motores, sustentando a tese de que a criança necessita deste tipo de atividade para poder ascender ao jogo simbólico. Por outro lado, tanto a prática como a teoria que propõe não fundamentam como o psicomotricista deve intervir frente aos jogos simbólicos que aparecem de forma predominante nos jogos das crianças,

A falta de pautas de intervenção na ação pedagógica frente ao jogos simbólicos, associada a forma reducionista de entender a prática psicomotriz somente em espaços fechados, seja ela educativa, reeducativa ou terapêutica, são desde nosso ponto de vista, pontos débeis da teoria de Aucouturier.

Por outro lado, Lapiere (19K5), que também é defensor da psicomotricidade relacional, não chega a propor uma linha metodológica de intervenção do psicomotricista frente aos jogos simbólicos, embora recomende algumas práticas que estão sendo levadas a cabo neste sentido, como as realizadas por Paulete Maudire na França e por Núbia Franch na Espanha. Seu discurso deixa evidente sua preferência, dizendo que entende que não existe ato gratuito, isto é, "tudo que se faz espontaneamente tem um sentido, inclusive se este sentido escapa do próprio indivíduo que o realiza"(1985, p.8). Sua forma de pensar privilegia o entendimento do jogo com algum componente simbólico, o que certamente provocou o distanciamento dialético de Aucouturier, depois de um longo tempo de parceria em suas publicações.

Nossa análise com relação às idéias de Lapiere, nos dizem que ele está muito próximo do pensamento sobre o jogo infantil, apesar de não fazer referência às obras deste psicólogo contemporâneo nas suas publicações que analisamos.

Evidentemente, trabalhar com o jogo dentro de uma perspectiva analisada por Vygotsky significa entender que todo o jogo da criança é simbólico e, portanto, provido de regras que se despreendem do próprio papel que

a criança representa. A atuação do professor deve ser no sentido de fazer com que a criança possa vivenciar experiências das mais variadas possíveis, inclusive com diferentes materiais e objetos de jogo, sozinha e/ou com os iguais. Estas vivências alavancam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Quando as crianças realizam tarefas ou representam papéis no jogo com a ajuda dos iguais, ativam a "área de desenvolvimento proximal", já bem explicada e fundamentada por Vygotsky.

Entendemos que a diferença que existe entre os jogos livres que as crianças realizam no pátio da escola (espaços abertos) e os jogos que o professor estimula através da sessão de psicomotricidade está na manipulação deliberada por parte do professor com a intenção de oportunizar que a criança tenha diferentes experiências e represente papéis no jogo, não se limitando a repetir sempre os mesmos jogos, fato que, certamente, as aprisionam e, em alguns casos lhe impedem de evoluir.

Esta reflexão fazemos porque, após observar muitas sessões de psicomotricidade, onde o jogo de exercício (sensório-motor) era potenciado pelo psicomotricista, no momento em que percebemos que o professor deixa de determinar o que as crianças deviam fazer, patrulhando seu comportamento através de um circuito muito bem marcado, as crianças aderiam ao jogo simbólico e, não raras vezes, registramos a ocorrência de um certo grupo de crianças, que jogavam quase sempre a mesma coisa, muitos, inclusive, nunca mudando de papéis, ficando estes fatos totalmente alheios à conduta do jogo poderia oferecer mais elementos para que o psicomotricista ou professor de crianças pré-escolares pudesse atuar no sentido de ajudar estas crianças a enriquecer seu mundo simbólico e de interação com os demais.

Isto significa que o professor deve estar constantemente numa posição de "escuta" das necessidades das crianças, utilizando a palavra como incentivo à representação de outros papéis e estar com o corpo disponível para implicar-se no jogo, iniciando novas atividades e permitindo que o jogo evolua segundo a vontade e as necessidades de cada um.

## CONCLUSÕES

Centrando-nos no pedagógico, pensamos que os aportes de Vygotsky poderão ser muito úteis, não somente para entender melhor o jogo infantil, mas também porque apontam caminhos para que os professores possam ter uma atuação frente aos jogos simbólicos que surgem na sala de psicomotricidade ou no pátio da escola, evitando que estes sejam demasiadamente repetitivos e que, através de uma intervenção pedagógica, permitam a criança enriquecer suas vivências e representações que certamente devem facilitar seu desenvolvimento.

Os jogos simbólicos são vividos individualmente, mas a característica do jogo é tornar-se um jogo de interação entre os iguais, geralmente realizados por duas ou mais crianças, que criam suas histórias, rifam os papéis e os vivenciam segundo seu estado afetivo-emocional.

Os jogos simbólicos individuais evoluem em direção aos jogos simbólicos coletivos, inclusive com crianças de três anos, principalmente quando o adulto oferece seu corpo no espaço de jogo e estimula usando a palavra como meio de comunicação e provocação. cremos que o adulto ao implicar-se nos jogos das crianças, está de certa forma estimulando a imaginação criadora das crianças e, ao mesmo tempo, ajudando-as a realizar tarefas que ainda não podem fazer por si mesmas.

Finalmente, em nosso ponto de vista, entender que ao jogar a criança utiliza, ao mesmo tempo, todas suas estruturas mentais é, antes de mais nada, aceitar a totalidade do ser, embora sejamos da opinião, que durante uma atividade lúdica, a criança não apenas joga, mas também se exercita. Entendemos que a criança joga quando atua com algum significado simbólico, representativo ou imaginário e se exercita quando experimenta seu corpo, testa suas capacidades e habilidades. Pensamos que, na atividade lúdica, a criança flutua entre o exercício e o jogo, embora o primeiro surja inicialmente na vida da criança.

A atitude do professor de práticas corporais frente às crianças deverá ser mais uma forma de ajuda para que elas se desenvolvam através da atividade lúdica. É, ainda, ter a compreensão que, através do jogo, a criança desenvolve todas as suas faculdades, princípio da totalidade do indivíduo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUCOUTURIER, B. *Especificidad y originalidad de la práctica psicomotriz*. / Congreso Latinoamericano de Psicomotricidad. Madrid, 1985.

— . *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Madrid: Científico-Médica, 1986.

— . *La práctica psicomotriz hoy: la teoría, la práctica, la formación*. IX Jornada de Práctica Psicomotriz organizado por la Escuela de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona. Barcelona, 1991.

BALLY, G. *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

CAILLOIS, R. *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral, 1958.

CLAPAREDE, E. *Teorías sobre el juego*. Madrid: Fax, 1951.

COLL, C.S. *Aprendizagem escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador, 1990.

ELKONIN, D.B. *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.

FORMAN, E.A. e CAZDEN, C.B. *Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales*. Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid: Aprendizaje S.A., 27/28, p.139-157, 1954.

JOHN-STEINER, V. e SOUBERMAN. Epílogo. In: VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo e los procesos psicológicos su-*



- periores. Barcelona: Crítica, 1989, p.182-200.
- KLEIN, M. *La personificación en la juego de los niños. Obras completas*. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- LAPIERRE, A. Entrevista: Conversando com André Lapierre (entrevista realizada por Angel Mayoral). *Cuadernos de pedagogia*. Barcelona, n.52, p.43-48, Abril, 1979.
- \_\_\_\_\_. Psicomotricidad relacional. In: AUDIRE, P. *Los exilios de la infância*. Barcelona: Paidós Tribo, 1988, p.7-11.
- LAPIERRE, A. e LAPIERRE, ANNE. *El adulto frente al niño*. Barcelona: Científico-Médica, 1985.
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. *Simbiología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica, 1977.
- \_\_\_\_\_. *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica, 1980.
- NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil 2: perspectivas psicopedagógicas*. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil 3: psicomotricidade como alternativa pedagógica*. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Proyecto de práctica psicomotriz educativa*. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad. Curso anual de formación para la práctica psicomotriz educativa, 90/91. Barcelona, 1992. Abril, p.163.
- \_\_\_\_\_. *O ensino da educação física*. Porto Alegre: Globo, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial*. Porto Alegre: Pallotti. 1986.
- \_\_\_\_\_. *A coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: Pallotti, 1987.
- \_\_\_\_\_. A criança pré-escolar e a agressividade: *Revista de estudos: Cadernos de Educação*. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 1994. v.17, Especial, ago/set, p.21-25.
- \_\_\_\_\_. O jogo infantil e o seu significado (1994): *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde-IPA*. Porto Alegre: ESEF/IPA, 1994, v.1, n.1, p.9-23.
- NEGRINE, A. e GAUER, R.C. *Educación física e desporto: uma visão pedagógica e antropológica*. Porto Alegre: Posenato Arie y Cultura. 1990.
- ORTEGA, R. Un marco conceptual para la interpretación psicológica dei juego infantil. *Revista Infância y Aprendizaje*. Madnd: Pablo dei Rio, 1991, n.55, p.87-102.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Culiura Económica, 1986.
- SMITH. P.K. El juego en los programas de educación preescolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje S.A., 1983, Monografía 3, p.141-164.
- VILA, I. Vygolsky: diez anos que estremecen a la psicología. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona: Publicaciones de Juventud i Societat, 1985, n.121, p.41-44.
- VYGOTSKY, L.S. El papel dei juego en la desrrollo. In VYGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- \_\_\_\_\_. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 1984, n.27/28, p.105-116.
- WALLON, H. El juego. In: WALLON, H. *La evolución psicológica del nino*. Buenos

Aires: Psique, 1976, p.57-72.

WERTSCH.J.V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WINNICOTT. D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1971.

\_\_\_\_\_. *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conozca a su niño*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

#### UNITERMOS

*Jogo - Psicopedagogia - Construtivismo*

**\*Professor Titular da ESEF/UFRGS**